

A PEDAGÓGUSOK TÁRSADALMI HELYZETE ÉS SZEREPÜK
A VÁLTOZÓ ISKOLÁBAN

1. A téma néhány előzménye

Az utóbbi években egyre több tanulmány foglalkozik a pedagógusok társadalmi helyzetével és szerepével. A fokozott érdeklődés egyik oka nyilvánvalóan az, hogy a pedagógusok száma gyorsan növekszik az egész világon: ma Magyarországon több mint 140 ezer fő dolgozik ezen a pályán, társadalmi szerepük pedig a számbeli növekedésnél is gyorsabb ütemben nő. A pedagógus "téma" gyakori exponálása visszavezethető arra is, hogy egyetlen értelmiségi réteg munkája sem amnyira összetett, sokszínű és főként nehezen mérhető, mint a pedagógusoké. A legtökéletesebb méréses módszertől sem várhatjuk, hogy képes legyen visszaadni annak a munkának a sokszínűségét, bonyolultságát, amelyet az eltérő színvonalú iskolákban, számos új körülmény közepette kell a pedagógusoknak végezniük. E tevékenység súlyára mi sem jellemzőbb, mint az a tény, hogy több mint egy millió iskolai tanuló esetében hosszú éveken át az iskola az egyik legfontosabb összekötő kapocs a társadalom egésze és a család mikrovilága között.

Demokratikus kormányzatunk a felszabadulás utáni években felismerte a nevelők és az iskola kiemelkedő szerepét az új nemzedék nevelésében, és már első intézkedéseiben is megfogalmazódtak a népi demokratikus iskolarendszer fejlesztésének irányelvei. Európai mércével is nagyra értékelhető iskolarendszerünk olyan körülmények között jött létre, amikor társadalmi-gazdasági feltételeink csak a legszükségesebbekre voltak elegendők. A kormányzat és az ország vezető

pártja mindig is elsődleges feladatának tekintette iskolarendszerünk fejlesztését, a pedagógusok képzését s pedagógusaink műveltségének növelését. A Magyar Szocialista Munkáspárt 1972 júniusában elfogadott oktatáspolitikai határozata is megkülönböztetett figyelmet szentel a pedagógusok társadalmi presztízse fokozásának, és ami ezzel szoros összefüggésben van, a pedagógusképzés magasabb szintre emelésének.

A neveléstudomány is igyekszik hozzájárulni ehhez, egyre több főiskola, egyetem és kutatóhely veszi fel programjába a pedagógushivatás kutatását, a pedagógusképzés tartalmi problémáinak tanulmányozását. A Magyar Pedagógiai Társaság egy tudományos ülészszacon biztosított kiemelt helyet /1977/ a pedagógusok helyzete vizsgálatának és az előttünk álló képzési feladatok optimális megoldásának. A távlati pedagógiai kutatások programjában önálló témaként is szerepel a pedagógusok kulturaközvetítő szerepének vizsgálata s a jövőben lehetséges és szükséges képzési formák kidolgozása, a "pedagógus-modell" mind pontosabb körvonalaazása.

Mostanában egy új tudományág születésének lehetünk tanúi. A pedagógusokkal foglalkozó tudomány kezd önálló elméletté válni, s nem kevesebbre vállalkozik, mint arra, hogy elméleti alapot és cselekvési programot adjon a sokszor nagyon is empirikus tevékenységformákhoz, s szintézist teremtsen a gyakran ellentmondásos folyamatok között.

A gyakorlat azt várja, hogy e tudományos munka - közvetített - eredményeképpen elegendő megfelelően képzett pedagógus kerüljön az iskolákba, hiszen a technikai civilizáció mai fejlettsége közöpette, amikor olyan szó-, betű- és kópáradat zudul valamenryiünkre, hogy egyáltalán az a kérdés, birjuk-e idővel és értelemmel, rendkívül nagy jelentősége van a pedagógus differenciáló és integráló tevékenységének. Ő a mozgatója annak a rendkívül fontos folyamat kibontakozásának is, hogy - a ma még talán túl erősen tagolt szocialista népi, nemzeti kulturánkban - erősebb összekötő szálak szövődjenek az egyes társadalmi rétegek, nemzedékek, szakmák és települési típusok kulturája között.^{1/}

Ugyanakkor a pedagógusok gondolkodására sok esetben a feladatok leegyszerűsítésére való törekvés jellemző. Sokan nem élnek az alternatívák közötti választás lehetőségével. A nevelők egy része kész recepteket vár, s nem tudja magát belesimítani a gyermekek gondolkodásmódjába. Mindez - többek között - azzal is magyarázható, hogy csak pedagógiai-pszichológiai-
lag jól felkészült pedagógus képes a lehetőségek között választani, a különböző nevelési szituációkat helyesen felfogni és ezekben a legcélszerűbb, a legalkalmasabb nevelési megoldásokat, utakat követni.

A tudományos eredmények megvalósításának nem egy esetben hátráltatója az is, hogy mást vár a pedagógustól a gyakorlat, és más, gazdagabb szerepet szán neki a tudomány. A gyakorlatban nem egyszer leszűkül a pedagógus tevékenysége, és nem elég differenciáltan fogalmazódnak meg az elvárások sem. Még ma is él az a téveszme, hogy az a jó pedagógus, aki jól tud fegyelmezni. Holott a fegyelmezés - vagy talán pontosabban: a fegyelemre nevelés - csak egyik területe a nevelői tevékenységnek. És meg kell fontolnunk azt is, hogy az iskola oktató-nevelő és ismeretközvetítő szerepét szabad-e ketté választani és az ismeretek átadását "nem alapvető" nevelői funkciónak minősíteni? A szocialista nevelőiskola is csak jelentős kulturális értékeket közvetítő intézmény lehet.

2. A fejlődés és ellentmondásai

Igazságtalan lenne, ha nem tekintenénk át azokat a legfőbb eredményeket, amelyeket a pedagógusok képzésében, az igényesebb alkotó munkára való felkészítésben elértünk. Az általános iskola alsó tagozatán folyó munka rangjának elismerését jelentette, hogy a tanítóképző intézeteket az Elnöki Tanács 1974-ben főiskolai rangra emelte.

A felsőfoku pedagógusképző intézmények nappali tagozatán /ideértve az egyetemeket is/ az I. évfolyamra felvettek száma 1965 óta 3700-ról 1977-ig 5900-ra emelkedett. Ehhez járul a hatvanas évek közepétől bevezetett agrár, közgazdasági és műszaki tanárképzés.

Az általános iskolai és a középiskolai nevelés tartalmi korszerűsítésével együtt fejlődött a pedagógusképzés is. A tanítóképzőkben 1970-ben jelentős óraszámban új matematikai tantervet vezettek be, és 1975 szeptemberétől szakkollegiumi rendszert alakítottak ki. A hallgatók fakultatív választás alapján magasabb heti óraszámban tanulják az ének-zene, rajz vagy orosz, illetve a pedagógia, népművelés, könyvtár vagy technika tantárgyat, hogy ezeknek a területeknek szakavatottabb ismerőivé váljanak.

1976-tól valamennyi pedagógusképző intézményben új tanterv alapján tanulnak olyan tantárgyakat, mint közoktatáspolitikai, állampolgári és jogi ismeretek, környezetismeret, beszédművelés, úttörővezetés, oktatástechnika, számítástechnikai ismeretek stb.

A tudományegyetemek tanárképző szakjain az érdeklődés középpontjába kerültek a tanárképzés tartalmi kérdései, az új iskolai tantervekhez való nagyobb foku igazodás, a szakmódszertan erősítése.

1978 szeptemberétől fokozatosan új nevelési-oktatási tervek léptek életbe az általános iskolában és a szakközépiskolák egy részében, és ez év őszétől a gimnáziumokban, valamint a többi szakközépiskolában is. Az új nevelési-oktatási tervekben az eddigieknél határozottabb szándék vezeti az oktatási kormányzatot a nevelő iskola megvalósításában. Első alkalommal történik kísérlet arra, hogy egységben fogalmazódjanak meg a tanítási órán és a tanítási órán kívüli, az iskolai és az iskolán kívüli nevelés feladatai. Új törekvést jelent, hogy lehetőség nyílik a tanulók egyéni érdeklődésének, képességeinek kibontakoztatására /fakultatív tantárgyak választására/; nagyobb teret kap a pedagógusok aktivitása, egyéni kezdeményezése. A pedagógusok önállóságának, nevelői szabadságának további bővítését jelenti, hogy megszűnt a korábbi tantervek utasítás-jellege. A nevelési-oktatási tervek ugyanakkor meghatározzák a szocialista pedagógia azon követelményeit, amelyeket a tanári szabadságra hivatkozva sem lehet megsérteni.

Az oktató-nevelő munka tartalmi fejlődése mellett jelentősen javultak a képzés személyi és szervezeti feltételei is. Az általános iskolai oktatás fejlődését bizonyítja, hogy a szakrendszerű oktatást nyújtó iskolák aránya az utóbbi 20 évben közel 70 százalékra emelkedett, és a felső tagozatos tanulóknak: 98,2 százaléka már szakrendszerű oktatásban vesz részt.

Legnagyobb fejlődés a nevelők létszámának alakulásában tapasztalható. Az 1937/38-as tanévben közel egymillió-egyszáz-ezer gyermeket 26 ezer pedagógus tanított, az elmúlt tanévben valamivel kevesebb tanulót, több mint 68 ezer pedagógus. Volt olyan időszak a fejlődésben, pl. az 1954/55. és 1959/60-as tanév közötti 5 év, amikor több mint 10 ezer fővel nőtt a pedagógusok száma. E fejlődés eredménye, hogy a pedagógusok száma jelenleg két és félszerese a felszabadulás előttinek. Amíg 1937/38-ban egy oktatóra 42,1 tanuló jutott, addig az 1976/77-es tanévben 15,7 tanuló.

Nemcsak a pedagógusok létszáma emelkedett jelentősen az elmúlt 30 évben, de teljesen megváltozott az oktatók szakmai képzettség szerinti összetétele is. Az általános iskolai pedagógusok számának 163 %-kal történt emelkedése mellett a tanári képesítésű oktatók száma hatszorosára emelkedett, ami egyben azt is jelenti, hogy a tanárok aránya a felszabadulás előtti 22,6 %-ról 51,7 %-ra nőtt. A szakrendszerű oktatás térhódítása, a szakosított tantervű alsó tagozati osztályok számának emelkedése is szükségessé tette a tanárok számának, illetve arányának növekedését.

Az állami oktatási intézmények fenntartására 1977-ben az állami költségvetésből 18 417 millió forintot fordítottak, az állami költségvetési kiadások 5,05 %-át, arányában valamivel kevesebbet, mint 1970-ben /5,25 %/. Az oktatási költségvetés 36 %-át az alsó foku oktatási intézmények, 16 %-át a felső-oktatás, 13-13 %-át a középiskolák, ill. az óvodák, közel 10 %-át a szakmunkásképző intézmények használták fel. A felhasználás arányai 1970 óta kismértékben eltolódtak az alsó-foku oktatás és az óvodák javára. Ez azt jelenti, hogy ezekben az intézményekben viszonylag kedvezőbb helyzetben dolgoz-

186

nak a nevelők, bár az oktatásnak a nemzeti jövedelemből való részesedése számottevően nem emelkedett.^{2/}

Az utóbbi években kormányzatunk jelentős erőfeszítéseket tett a pedagógusok fizetésének emelésére. Az 1977 szeptemberében történt emeléssel a nevelők fizetése átlag 18 százalékkal emelkedett, ezzel egyidőben az évi bérfejlesztésre fordítható összeg nagysága 3 százalékról 5 százalékra emelkedett. Ha véglegesen nem is rendeződött a pedagógusok anyagi helyzete, de fizetésük közelebb került más, hasonló iskolai végzettségű rétegek béréhez.

Javult a pedagógusok lakáshelyzete is: amíg 1969-ben a pedagógusok 18,1 százaléka élt elégtelen lakáskörülmények között, ma már csak 10 százalékal.

A korábbi években a pedagógusok gondjait rendszerint csak mint anyagi problémát kezelték. Nem tagadható, hogy a leirtak ellenére is a pedagógusok anyagi helyzete javításában nagyon sok még a tennivaló. Ma már azonban a pedagógus probléma - és általában az iskolák ügye - elsősorban nem ebben a vonatkozásban vetődik fel; a viták ma főleg körül bontakoznak ki, hogy milyen a pedagógusok munkájának hatékonysága, közérzete, hogy a pedagógus eredményesen tud-e megfelelni a vele szemben támasztott követelményeknek, és amennyiben nem, ez milyen okokra vezethető vissza.

Amikor a pedagógusok táborának jelentős számbeli növekedéséről szólunk, némi aggodalommal felvethető az a kérdés is, hogy vajon a jelentős mennyiségi növekedés együttjárt-e minőségi fejlődéssel?

A kérdésre adott válasznál indokolt annak vizsgálata, hogy milyen tanulmányi eredményekkel kerülnek be a pedagógusképző intézményekbe a jelentkezők. A különböző egyetemekre és főiskolákra felvettek pontszámainak összehasonlításából kiderül, hogy az orvostudományi egyetemekre 18,1 ponttal, a tudományegyetemekre 17,9 ponttal, a műszaki egyetemekre 17,1 ponttal, a tanárképző főiskolákra 16,2 ponttal, a tanítóképző főiskolákra 14,7 ponttal nyertek felvételt a hallgatók a

70-es évek első harmadában. Az átlag pontszámokban található különbségek arra mutatnak, hogy nem kívánatos kontraszelekciós folyamat bontakozott ki a pedagógusképzés terén.

A gyengébb tanulmányi eredményt elért tanulók pedagógusképző intézményekbe való bejutását az sem ellensúlyozza, hogy egy vizsgálat tapasztalatai szerint a hallgatók többsége a pályát nem kitérőnek tekintti, és nem tartják véletlennek, hogy a pedagógus pályára jelentkeztek. A tanárképző intézmények hallgatói közül 70 százalék, a tanítóképző főiskoláknak pedig 90 százaléka vallja úgy, hogy a gyermekszeretet, a pedagógusi pálya vonzása miatt választotta az adott továbbtanulási formát.^{3/}

Korábban, amikor még a pedagógus pálya presztizsét döntő módon az anyagi helyzettől függőnek ítéltük, a pálya vonzása csökkenésének okát elsősorban az anyagiakban láttuk, s ennek javításával véltük megoldhatónak növelését. Ma már világosan látszik, hogy a pedagógus pálya presztizsének megítélése jóval összetettebb ennél, anyagi kérdés is, de elszármíthatatlanul hozzátartozik a jó pályairányítás és kiválasztás, a színvonalas képzés s a pedagógusok mindennapos gondjaival való fokozott törődés, felkészítésük azokra a növekvő feladatokra, amelyek a gyorsan változó iskolai körülményekből következnek.

Az elmúlt években kísérletek történtek a pedagógusok munkaköri kötelezettségeinek meghatározására. Az erre vonatkozó állami dokumentum megjelent, s ez bizonyos mértékig pontot tett egy régen huzódó vitára. De sok évtizedes tapasztalat bizonyítja, hogy az oktató-nevelő munkában aligha lehet meghuzni a határt a fizetésből eredő kötelezettségteljesítés és a pedagógusi lelkiismeret előírásai között. Annál is inkább, mert elvárásaink, igényeink sokszor az általánosság szintjén fogalmazódnak meg, s ezt a nevelőnek kell lebontania a mindennapos munka gyakorlatában. A szocialista nevelő iskola, amelynek követelménye a hivatalos dokumentumokban megfogalmazódott, az oktató-nevelő munka gyakorlatában való-

sul meg. S azok a magasfoku szakmai, pedagógiai és pszichológiai ismeretek, amelyek ennek megvalósításához szükségessé, a pedagógusoktól további erőfeszítéseket kívánnak, megszerzésük a szűken vett óratervi feladatok teljesítése mellett estéiket és pihenőnapjaikat is igénybe veszi.

Ma a bevezetésre kerülő új tantervekkel kapcsolatban fel kell tenni egy kérdést: rendelkeznek-e nevelőink azzal a módszertani kultúrával, amely eredményes tanításukhoz szükséges, s ha nem, a sokasodó feladatok és az új követelmények közepette képesek lesznek-e megszerzésére a következő években?

Számos vizsgálat foglalkozott a pedagógusok terhelésével, munkájuk sokszínűségével; nem sikerült azonban meghatározni azt az optimális tűrési határt, amelyen belül a tantervben előírt feladatok még eredményesen elvégezhetők. Az új tanterveket a nevelők többsége együtt tanulja a reál bizott tanítványokkal. Ez az időbeli egybeesés aligha nevezhető ideális pedagógiai szituációnak.

A körülményeket nehezíti az a már sokszor leírt és bírált helyzet, hogy a pedagógusok 80 százaléka nő, s ez a körülmény kihatással van az oktató-nevelő munkára, egyrészt bizonyos nevelési, fegyelmezési problémákat vet fel, másrészt mivel a nők többsége feleség, édesanya, kevesebb időt tud fordítani az iskolai oktató-nevelő munkára való felkészülésre és egyéni továbbképzésre. Az elnőiesedés folyamata az utóbbi évekig nem szűnt meg, s csak hosszú, átgondolt program végrehajtásával érhető el, hogy az érettségizett fiatalok közül fiúk is nagyobb számban jelentkezzenek pedagógusképző intézményekbe. E tekintetben három tényező szerepe emelkedik ki:

Az egyik körülmény, amiért ma nem jelentkeznek kellő számban a pedagógus pályára férfiak, a pedagógusok elfoglaltságának túlméretezettsége. A pedagógus elfoglaltsága heti 20-24 kötelező óra, elvileg ugyanennyi az órákra való felkészülés feladata, emellett a szemléltetőeszközök, a kísérletek előkészítése, a dolgozatok javítása, korrepetálás, családlátogatás, szülői értekezletek megtartása, felmérések, is-

kolai adminisztráció, a mozgalmi munka segítése, továbbképzése és önképzés.

A második körülmény anyagi okokra vezethető vissza. Közismert, hogy a férfiak a mai gazdasági viszonyok között anyagilag vonzóbb pályák között válogathatnak, s ez meghatározó szereppel bír a pályaválasztási elhatározásokban is.

A harmadik körülmény, amely közrejátsszik a nők nagyszámú jelentkezésében: a kötődés a gyermekekhez, a gyermeknevelés szerepének vállalása s az ehhez szükséges optimális lehetőségek feltételezése a pedagógusi pályán.

Jelentős problémát okoz az is, hogy az elmúlt évtizedben gyakran folyamodtunk a képesítés nélküliek alkalmazásához. Ma közel 6000 fő tanít iskoláinkban képesítés nélkül, ami elgondolkodtató nagyságrend. Különösen ha tudjuk, hogy a jelenlegi nevelői állomány közel 35-40 százaléka képesítés nélkül került erre a pályára, oklevelüket a mindennapos oktató-nevelő munka gyakorlata mellett szerezték meg. Ismeretes, hogy az esti-levelező oktatás korlátozottabb lehetőséget jelent a szakmai, pedagógiai tudás megszerzéséhez. /Fizikát, éneket, zenét vagy néhány hasonló tárgyat aligha lehet levelező formában megtanítani./ Egy Baranya megyei vizsgálat nagyon plasztikusan ismerteti azokat a nehézségeket, amelyeket a képesítés nélkülieknek a munka melletti tanulásban át kell élniük.

Furcsa, paradox helyzet alakult ki. Képesítés nélküli nevelőnek rendszerint azok jelentkeznek, akik nem nyertek felvételt nappali tagozatra, mégis a náluk jobb felkészültségűekkel ellentétben, kettős feladatot kell megoldaniuk: tanítani és főiskolát végezni. Ennek következményei könnyen beláthatóak.

Az esti-levelező tagozaton tanulók nagy számának bizonyos konzekvenciáinak kellene lennie a továbbképzésre is. Az 1972-es oktatáspolitikai határozat számos feladatot határozott meg a továbbképzés korszerűsítésére. Néhány megyében - különösen Bács-Kiskun és Zala megyében - és a fővárosban

jelentős intézkedések is születtek a pedagógus-továbbképzés megszervezésére. Országosan azonban a megfelelő továbbképzési rendszer kiépítése megoldatlan, pedig ettől döntő mértékben függ az oktató-nevelő munka hatékonysága, az iskola értékközvetítő szerepének fejlődése.

3. A pedagógusok munkafeltételei és közérzete

Az utóbbi években a pedagógiai szociológia egyre határozottabban törekszik arra, hogy feltárja azokat a bonyolult, ellentmondásos folyamatokat, amelyek a pedagógusok közérzetének összetevői. A pedagógiai szociológia kutatója: hogyan értékelnek, minősítenek és rangsorolnak a nevelők feladatokat, hogyan azonosulnak velük, és nem utolsósorban hogyan közvetítik a pedagógusok az értékeket. Az Akadémia Pedagógiai Intézete is végzett felméréseket annak megállapítására, hogy a sokszor tömegesen jelentkező feladatokat a pedagógusok hogyan rangsorolják, megtalálják-e ezek között azokat a döntő láncszemeket, amelyek kiválasztása az egész oktató-nevelő munka folyamatára kihatással vannak.^{4/}

Az elmúlt években végzett felméréseink közül ezuttal csak néhányra utalok.

A kutatások egyikében azt kérdeztük meg, hogy melyek azok az iskolai feladatok, amelyeket a nevelők legszívesebben végeznek. Mintegy 14-féle tevékenység rangsorolását kértük. A tevékenységek között az iskolában konvencionálisan végezhető feladatköröket soroltuk fel, s ezen belül a következő értékre állt össze. A megkérdezettek 54,2 százaléka a tananyag előadását, magyarázatát tartotta a legszívesebben végzett munkának, feladatnak. Jellemző, hogy az osztályozást és a fegyelmezést a nevelők többsége a 14. helyre tette, és csak mintegy 5,8 százaléka végzi ezt a feladatot szívesen. Az írásos feladatok útján történő ellenőrzés nem kapott megfelelő helyezést, pedig ez a munka nagyon fontos. Hiszen értékeket közvetíteni csak reális követelményrendszer alapján és fegyelmezett munkával lehet, amelytől elszakíthatatlan az értékelés, az osztályozás.

Figyelmet érdemel a másik kérdéscsoport is, amely néhány iskolában vizsgálat tárgya volt. Arra kerestünk választ, hogy pedagógusaink az oktató-nevelő munkájukban mely területen tartják legeredményesebbnek tevékenységüket. A 20 kérdésre adható válaszok értékelésekor kitűnt, hogy a megkérdezettek 6,6 százaléka tartja tevékenységét eredményesnek a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésében, 5,7 százalékuk az új módszerek kialakításában, 4,7 százalékuk a matematikaoktatásban és 0,2 százalékuk a szaktárgyi követelmények bukásmentes elsajátíttatásában.

Olyan feladatokban tehát, amelyeknek az utóbbi években az oktató-nevelő munka gyakorlatának továbbfejlesztése szempontjából kiemelt szerepe van, a nevelőktől kapott válaszok értéke az eredményességet illetően csak a 10 százalék alatt van! Elgondolkodtató, hogy éppen e területek tűnnek a legnehezebben elvégezhetőnek a nevelőknek, és ezek nyújtják a legkisebb sikert, örömet.

Ugy tűnik, hogy a pedagógusok több új feladatot egyszerre nehezen tudnak megoldani, és a feladatok között rendszerint rangsort állítanak fel. Az eredmények azt mutatják, hogy az ismeretközli tevékenység, a tanítás a nevelői közgondolkodásban és tevékenységben még mindig a nevelőmunka előterében áll, és az oktatói és nevelői tevékenység elszakadása vagy helyesebben nem kielégítő integrálódása még ma is gyakran kísértő jelenség. A véleményekből arra is következtethetünk: nem valószínű, hogy a nevelők számára mindig az a fontos, ami az irányítás számára elsődleges.

A sokasodó feladatok, a növekvő követelmények között az sem mellékes, hogy milyen a pedagógusok közérzete. Az, hogy egy iskolában milyen a légkör, mindenekelőtt az iskola vezetőjétől, az igazgatótól függ. Egyik kutatásunk eredményei szerint^{5/}, amelynek célja az általános iskolákra jellemző szervezeti légkör vizsgálata volt, úgy tűnik, az iskolában a vezetőnek a szervezetre gyakorolt hatása döntőbb, mint más szervezetekben.

A vizsgálatba 71 általános iskolát vontunk be. Az iskolákban tanító pedagógusok jellemezték iskolájukat és igazgatójukat. A vélemények egy része az igazgató személyére, személyes emberi adottságaira vonatkozott, más részük pedig a vezetéssel kapcsolatos objektív, tárgyi problémákra.

Az egyik leggyakoribb vélemény az volt, hogy az igazgatót tulságosan elfoglalják hivatali, adminisztratív teendői, emiatt nem képes a nevelés-oktatás területén segítséget nyújtani. Ezért a pedagógusok hol a felettes hatóságokat okolják /melyek túlterhelik az igazgatót/, hol pedig őt magát /mert a hivatalnoki szerepet előnyben részesíti a vezetőivel vagy pedagógusival/.

Volt olyan pedagógus vélemény is, hogy az iskolavezetés többszemélyisége egyszerű formalitás, mert valójában az igazgató egyedül dönt mindenben. Az iskolavezetés tagjai az "ő emberei", akik nem közvetítenek a tantestület és az igazgató között. Az iskolavezetés többszemélyisége ilyenkor nem a döntési hatalom megosztását, hanem összpontosítását jelenti.

Az iskolavezetés demokratizmusával azonban a pedagógusok jelentős része elégedett. Erre utalnak a következő adatok: a megkérdezett 1700 pedagógus közül csak 11,2 % nem tartotta jellemzőnek azt, hogy igazgatója döntéshozatal előtt tanácsot, véleményt kér a tantestülettől, 20,3 %-a többé-kevésbé jellemzőnek és 68,5 %-a határozottan jellemzőnek tartotta.

Az iskolavezetést néhol tulságosan merevnek, bürokratikusnak vagy tekintélyelvűnek tartották a pedagógusok, ám nem egy helyen, éppen ellenkezőleg, szigorubb, erősebb kezű vezetést kívántak. Volt, aki az igazgatóját "tul emberségesnek" tartotta mind a nevelők, mind a tanulók irányában. A liberálisabb iskolavezetés nem feltétlen találkozott a nevelők lelkesedésével.

Nagyon gyakoriak voltak a vezetés emberi oldalára vonatkozó megnyilvánulások. A mélyebb emberi kapcsolatokat hiányolták az igazgató és a pedagógusok között. A "fehér asztal-

nál folytatott" beszélgetéseket szerették volna gyakoribbá tenni, többször találkozni az igazgatóval az iskolán kívül is. Kedvesebb stílust, több türelmet, tapintatosabb bírálatot, az emberi problémákra, az egyéni teljesítőképességre való odafigyelést kérték számon az igazgatóktól. A szubjektív, emberi problémákra való odafigyelés gyakori hiányára mutat, hogy a megkérdezett pedagógusoknak alig több mint fele /52,8 %/ tartotta jellemzőnek azt, hogy az igazgatója felfigyel arra, ha valamelyik kollégájának rossz kedve van. Az igazgatóval való személyes kapcsolat milyenségét jelzi, hogy a megkérdezettek 27,1 %-a határozottan, 26,0 %-a pedig többé-kevésbé jellemzőnek tartotta azt, hogy a pedagógusok tartanak az igazgatójuktól.

A leggyakrabban említett tényező talán az objektivitás hiánya volt. Az iskola vezetésének nem állnak a rendelkezésére objektív kritériumok, melyek alapján a pedagógusok munkáját értékelhetné, ezért az értékeléseket sokan szubjektívnek vagy igazságtalannak ítélik meg. Igen gyakori volt az a vélemény, hogy az értékelést kizárólag szakmai kritériumok alapján szabadna végezni. A legönkényesebbnek érthetően a nem szakmai jellegű tényezők /pl. az iskola életében való aktív részvétel, társadalmi jellegű tevékenységek/ értékelését tekintették. Előfordul, hogy az igazgató szakmai kritériumok alapján értékkel ugyan, de bár szakmetodikai kérdésekben járatlan, olyan dolgokról is ítélkezik, amelyek nem tartoznak az illetékességebe.

Az értékeléseknél több vélemény szerint túlzott fontosságot kapnak a "kirakatszerű", "látványos" dolgok. A fontos az, hogy valaki hogyan "adminisztrálja magát". Az iskolavezetés vagy az igazgató sokszor nem veszik észre azokat, akik "feltűnés nélkül" végeznek komoly munkát. A nem egységes tantestületekben az igazgató néha olyan "kulcsemberekre" támaszkodik az értékelésben, akiktől a nevelők szerint nem várhat objektív véleményt, hiszen a tantestületnek csak egy részét, rossz esetben egy töredékét képviselik. A pedagógusok arra tartanak igényt, hogy személyes kontaktuson alapuljon az értékelés.

A jutalomelosztás és a differenciált bérezés igazgatói gyakorlatát két irányból is érte bírálat. A gyakoribb az volt, amely a differenciálás alapjait vonta kétségbe. A jutalomelosztásnál indoklást igényelnének a pedagógusok /a jutalom elmaradásánál is/. A differenciált bérezést azért is helytelenítették, mert igazán rátermett iskolavezetés hiánya esetén szubjektív ítéleteken alapul, az igazgatói hatalommal való visszaélésre ad lehetőséget, és még ideális vezetés esetén is rivalizálást kelt a tantestületben.

Ugyanakkor voltak olyan vélemények is, amelyek erősíteni akarták a differenciálást. Az igazgató néha egyszerűen az iskolában eltöltött évek számát veszi figyelembe. Az eredményeket felmutató, sokat dolgozó pedagógus éppen ezért azt érzi sérelmesnek, ha a többletteljesítményét nem ismerik el. A fentieket illusztrálja, hogy a pedagógusok 61,7 %-a szerint határozottan jellemző iskolájukra az igazságos jutalomelosztás, 27,3 %-uk szerint többé-kevésbé jellemző, és 11 %-uk szerint nem jellemző.

Az iskolaigazgatónak - éppen azért, mert hiányzanak az értékelés megbízható kritériumai, és mert beosztottjai személyességet kérnek számon tőle - olyan véleményegyeztető és véleményalakító képességgel kell rendelkeznie, ami kevésbé szükséges más szervezetekben, mivel az értékelés szempontjait többé-kevésbé mindenki osztja, vagy mert lehetséges a személytelen értékelés.

A vezetés feltételei azonban nem mindenhol egyformán adóttak. A vizsgált városi iskolák igazgatói idősebbek, mint a vidékiek, ám mégis a vidékiek állnak régebben az iskolájuk élén /Budapesten és Miskolcon kb. 10 éve, vidéken 18-20 éve/. Városban magasabb a nő igazgatók aránya /Budapesten 56 %, Miskolcon 30 %, vidéken 20 % alatt!/. Vidéken az igazgatók nagyobb hányadát nevezik ki saját tantestületből /kb. 75 %-ot, szemben a budapesti és miskolci kb. 20 %-kal/. Ennek oka nyilván nagyrészt az, hogy vidéken kevesebb lehetőség van a váltásra.

Az iskolák légköre meghatározza az iskolában folyó pedagógiai munka minőségét. Az új tantervek által megkívánt minőségileg új nevelői gyakorlat csak alkotó légkörű iskolában, dinamikus és demokratikus vezetés alatt alakulhat ki. Ennek megléte vagy hiánya természetesen behatárolja a fejlesztés lehetőségeit.

Köztudomásu, hogy az iskolai adminisztráció évek, sőt évtizedek óta feszültségek forrása köznevelési intézményeinkben. A pedagógusok, az iskolavezetők gyakran úgy érzik, hogy felettes szakigazgatási szerveik olyan munkával halmozzák őket el, amely csak igen közvetetten kapcsolódik a gondjaikra bízott tanulók oktatásához, neveléséhez. Az intézetünkben e területen végzett kutatásokban megkíséreltünk választ találni arra a kérdésre, mi az objektív alapja ennek a véleménynek.^{6/}

Hogyan határozható meg az iskolai - tágabban oktatásügyi - adminisztráció? Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az adminisztráció az információk tárolása és megőrzése, mégpedig formalizált módon, azaz hivatalosan szabályozott formában. A pedagógus munkája szempontjából az iskolai adminisztrációnak két főbb típusa van. Az egyikbe olyan adminisztratív tevékenységek tartoznak, amelyek közvetlenül kötődnek az oktató-nevelő munkához: az osztályzatok, a hiányzások bejegyzése, az ellenőrzőkönyvbe történő beírások stb. Ez a leghagyományosabb iskolai adminisztráció, amelynek fontosságáról a pedagógust napi munkája győzi meg.

A feszültséget, a túlzott megterhelés érzetét nem ez, hanem az adminisztrációnak a másik típusa okozza: a jelentések, statisztikák, nyilvántartások, leltárak stb. készítése, olyan információk tehát, amelyek több iskola munkájának összefogásához, irányításához szükségesek, valamint olyan adminisztratív jellegű tevékenységek, amelyek az oktatási-intézmények megcsaporodott funkciói következtében - gyakran jobb híján - hárulnak a nevelőkre /pl. iskolatej árusítása, takarékbélyegek árusítása stb./.

Az oktatási intézmények és a tanácsai szervek kapcsolata az olmult évtizedekben úgy alakult, hogy kevesebb lett az intézménybe érkező utasítás, ezzel szemben egyre nőtt az intézményből várt statisztikák, jelentések száma és aránya. Az 1971-es Tanácstörvény és az azt követő decentralizálás következtében az iskolák jelentős döntési jogköröket, s ezzel együtt pénzügyi, gazdasági, munkaügyi feladatokat kaptak. Ez a tény jelentősen növelte az iskolai adminisztrációt, és közvetve is ebbe az irányba hatott, mivel megnövelte azt a területet, amelyről a felettes szakigazgatási szervet informálni kell.

Vizsgálataink szerint az alsó foku intézmények gondnokságai egyre kevésbé képesek ellátni szaporodó feladataikat, s így - mondhatni a dolgok rendje szerint - szolgáltató szervből egyre inkább "hatósággá" válnak: az óvodák és általános iskolák iratforgalmának egyre jelentősebb része irányul a gondnokságra.

Vizsgálatunkban egy budapesti kerület valamennyi iskolatípusában megkérdeztük, milyen adminisztratív tevékenységet végeznek, s ezeknek mi a technikai alapja. A tevékenységeket tartalmuk szerint csoportosítottuk, s mellette összegyűjtöttük, egy-egy típuson belül hány tevékenységhez tudnak nyomtatványt használni:

Információtípus	Összesen	Ebből nyomtatványt használnak
Nyilvántartás	34	18
Statisztika, jelentés	46	16
Egyéb információ	5	0
Tervezés	24	7
"Belső" adminisztráció	33	17
Beiskolázás, kiiskolázás	22	10
Gazdálkodás, pénzügy	43	31
Egyéb	12	0
Összesen:	219	99

A mennyiségből egyenesen következik az átfedések gyakorisága, a technikai alapok hiányosságaiból pedig például az, hogy a statisztikákhoz szükséges táblázatokat is a pedagógusoknak kell elkészíteniük.

Sokak számára jelent problémát, hogy a gazdasági, pénzügyi feladatok ellátásához, amelyeket büntetőjogi felelősséggel kell ellátniok, hiányzik a megfelelő képzettség. Az oktatásügyre is, mint az államigazgatás több ágazatára, jellemző a jogi tulksabályozottság, az átfogó és időtálló kodifikáció hiánya.

A rendtartásokban közölt jogszabályok száma oktatási intézményenként:

	<u>1973</u>	<u>1976</u>
Általános iskola	241	406
Gimnázium	211	315
Szakközépiskola	243	319

A rendtartásokban felsorolt jogszabályok száma már három év alatt is jelentősen megnőtt. A több mint 300 érvényes jogszabály figyelemmel kísérése igen nagy feladat, ráadásul ezek között nem szerepelnek a gazdasági-ügyviteli munkára vonatkozó rendelkezések. Nagy szükség volna arra, hogy ezek a jogszabályok legalább egységesen, gyűjteményesen hozzáférhetők legyenek.

Összefoglalva azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatási intézmények feladatai, funkciói szaporodtak, s valószínűnek tartjuk, hogy a társadalom demokratizálási tendenciáinak továbbgyűrűzéseként az iskola a jövőben is egyre több új funkciót fog magára vállalni. Az adminisztráció növekedésének ez egyik természetes oka. De az egyre növekvő számú feladat ellátására hiányzik a megfelelő szakképzettség, s nincs megfelelő energiatartalék. Másfelől az iskolai adminisztráció növekedése csak annyiban szükségszerű, ha pontosan leképezi a közoktatási intézményekre háruló feladatok és funkciók bővülését, s nem egy

fokozódó "információéhség" átgondolatlanságból fakad.

Az is nyilvánvaló, hogy az iskola funkcióinak, feladatainak szaporodásából eredő gondok nem háríthatók át teljes egészében a pedagógusokra. Ezért egyre sürgetőbbnek látszik az oktatási adminisztráció teljes rendszerének elemzése, a jelen, de még inkább a jövő követelményeihez való alakítása. Gondolnodni kellene azon, hogy a nem pedagógiai szakértelmei követelő adminisztratív tevékenységek ellátására nem kellene-e egy-egy szakapparátust létrehozni az iskolán belül.

4. A változó iskola és a képzés rendszere

Akkor lesznek a pedagógusok a műveltség alkalmas közvetítői, ha erre már a képzés során felkészítjük őket, és ha rendelkeznek azokkal az értékekkel, tulajdonságokkal, amelyek birtokában eredményesen valósíthatják meg az iskolarendszeren belüli és az ezen kívüli feladataikat. De nemcsak a képzésnek van ebben szerepe. Hasonlóan fontos a szervezett továbbképzési rendszer is, mely folyamatosan lehetőséget adhat ismeretek felújítására és az új eredmények megismerésére. Mindezek mellett az eredményes értékközvetítő tevékenységnek elengedhetetlen feltételei a tankönyvek és más iskolai dokumentumok.

A pedagógusképzés tartalmi és szervezeti megújítása már napirendre került. Nem áll ezen a szinten a továbbképzés kérdése, bár az 1972-es oktatáspolitikai határozat ennek is kiemelt jelentőséget tulajdonított. A néhány megyében elért jó eredmény mellett nagyon sok az esetlegesség, az alkalmosszerűség, s hatékonysága is messze alatta marad a kívánatosnak. Tulságosan méltányosak vagyunk, ha azt mondjuk, hogy a továbbképzés csak a legszükségesebb ismereteket nyújtja a nevelőknek az új tantervek és tankönyvek alkalmazásához. Pedig azok eredményes alkalmazása az eddigieknél magasabb fokú pedagógiai kultúrát, nagyobb rugalmasságot és több ismeretet kíván.

Ráadásul a már folyamatban lévő változások mellett napirenden van a köznevelésünk továbbfejlesztésére vonatkozó alternatívák megfogalmazása is. Ez a feladat, a hosszú távon is

érvényes alternatívák megfogalmazása nagy tudományos felelősséget jelent. Tudnunk kell azt is, hogy az ehhez szükséges gazdasági eszközök rövid időn belül aligha teremthetők elő. Hozzávetőleges számítások szerint körülbelül 40 milliárd forint többletkiadást jelentene évenként a kötelező iskoláztatás korhatárának felemelése. Nép gazdaságunk jelenlegi viszonyai között ezt lehetetlen biztosítani. Ezért köznevelési rendszerünk továbbfejlesztésében kétszakaszos fejlődéssel kell számolni. Az első szakaszban a jelenlegi szervezeti körülmények között növelni kell iskolarendszerünk teljesítőképességét, az oktató-nevelő munka hatékonyságát, meg kell teremteni egy fejlettebb szakaszra való áttérés feltételeit, és talán a 90-es évek végén megvalósítható egy hosszabb tankötelezettségre épülő iskoláztatási rendszer. Mindez megfontolt előkészületeket, tudományos kutatást és gazdasági számításokat igényel.

A nevelők képzésének és továbbképzésének feladatait is ebben a rendszerben kell végiggondolni. A történelmi tapasztalatok azt igazolják, hogy az eddigiek során a nevelőképzés az oktatási rendszer fejlesztéséhez képest mindig lépéshátrányban volt. Az iskolarendszer megváltoztatására vonatkozó elhatározásokat csak évek múlva követte a tanárképzés átszervezése, holott a fordítottja lenne célszerű.

A nevelőképző intézményekben arra kellene felkészíteni a pedagógusjelölteket, amit majd az iskolában tanítani fognak. Az eddigieknél nagyobb szerepet kell biztosítani a pedagógiai és módszertani tárgyak tanulásának, hiszen ezektől döntő mértékben függ az iskolai oktató-nevelő munka hatékonysága, az eredményes tanítás-tanulás.

A nevelőképzés reformjának vitája során ujabban az ún. integrált intézmények létrehozásának szükségessége fogalmazódik meg. A nevelőképzés megújítása azonban elsősorban nem szervezeti kérdés! A tartalmi kérdéseket kell átgondolni, hiszen döntően ezektől függ a hatékonyabb pedagógusképzés, a korszerűbb ismeretek nyújtása és azok közvetítésére való felkészítés. A korszerűsítés munkái rendkívül nagy felelősséget jelen-



tenek minden közoktatás-politikus és kutató számára. A változtatások fő irányai ma még nem véglegesek. Egy azonban biztos, hogy a korszerűbb nevelőképzésben a pedagógiai és pszichológiai ismeretek, általában a mesterség gyakorlására való felkészítés nagyobb szerepet kell hogy kapjon.

Az elmúlt években új tanterveket vezettek be a szovjet iskolákban is. A tantervek bevezetésének tapasztalataival kapcsolatban Davidov arról ír, hogy az új követelményeket azért nem tudták maradéktalanul teljesíteni, mert a pedagógusok az új ismereteket a régi módszerrel tanították. Ez pedig gátja volt a kívánatos eredmények elérésének.

Mindebből következik, hogy minden reformot konzekvensen végig kell gondolni, a követelmények megfogalmazásától a teljesülésig. Végző soron nemzeti kulturánk fejlődése, a nemzeti kulturális értékek ujratermelése az iskolákon múlik, hiszen a legfontosabb közművelődési intézmény az iskola. Jó közművelődés és önművelés csak szilárd általános ismeretekre épülhet, ezt pedig elsősorban az iskolának kell adnia. Ebben a pedagógusok kiemelkedő szerepet töltenek be, s nekünk az a feladatunk, hogy minden vonatkozásban gondoljuk végig e tevékenység eredményességének összetevőit, s folyamatosan teremtsük meg azokat az elemeket, amelyek egy valóban korszerű és magasabb színvonalú oktatás feltételei.

Jegyzetek

- 1/ T. Biró Zoltán: Művelődéspolitikai jegyzetek. Társadalmi Szemle, 1978. okt. /103-106./
- 2/ Az oktatási miniszter beszámolója az Országgyűlésnek a közoktatás helyzetéről. 1978. október. Kézirat.
- 3/ Tánzos Gábor-Várhegyi György: Fiatal fővárosi tanítók. Pedagógiai Szemle, 1979. június /493-507./
- 4/ Lásd erre vonatkozóan Miklós Imréné tudományos munkatárs kutatásait az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában.
- 5/ Halász Gábor: Az iskolai szervezeti klíma mérése. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 1979.
- 6/ Forrai R. Katalin, Hegedüs T. András: Sok vagy kevés az iskolai adminisztráció? 1977. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Kutatási beszámoló.